

# 教育原理では何が教えられてきたのか？ 書の分析を通じて

教科

著者	知念 渉
雑誌名	神田外語大学紀要
号	30
ページ	299-318
発行年	2018-03
URL	<a href="http://id.nii.ac.jp/1092/00001483/">http://id.nii.ac.jp/1092/00001483/</a>

# 教育原理では何が教えられてきたのか？ ——教科書の分析を通じて

知念 渉

## 要 約

本稿では、これまで出版された教育原理の教科書の分析を通じて、教育原理で教えられてきた知識内容を概観する試みである。294 冊の教育原理の教科書を対象にして、出版冊数の推移、共著の割合、1 冊あたりの章数の推移、各章の分類とその割合の推移などを分析した。その結果、1990 年代までは高い割合を占めていた「内容」や「方法」といった知識内容が、2000 年代になると後景化する一方で、2000 年代からは「思想」や「歴史」が前景化してくることなどが明らかになった。本稿の分析結果から示されるのは、教育原理で教えられる知識内容が制度的規定を強く受けているという極めて常識的な事実ではあるが、それを実証的に明らかにした点に本稿の意義がある。

## 1. 研究の背景と目的

教育原理とは、1949年に「教育職員免許法」が公布されて以降、教員免許取得のために設けられている教職科目の一つである。本稿は、教育原理の教科書がどれほど出版されてきたのか、そして、その内容がどのように変化してきたのか／していないのかを、できるだけ系統的な方法によって記述・分析する試みである。

これまでに教育原理の教科書を分析した研究は数少ないが、牧昌見が代表を務めた共同研究の成果(牧編 1992)や小熊(2017)がある。牧らの研究(1992)は、実施態様・担当教員・教科書など、教育原理について総合的に分析した貴重な研究であり、そのなかで教育原理が開講されている大学において、どのような文献が教科書として扱われており、その教科書がどのような内容なのかを分析している。牧らによれば、「教育原理関係図書はきわめて多いにもかかわらず、章及び節の名称及び構成のし方にはかなりの共通性がみられる」一方で、「索引項目に採りあげられている事項・用語には共通性は少ない」(p. 382)という。この研究は教育原理関係図書を可能なかぎり系統的に分析した貴重なものであるが、出版されてからすでに25年の月日が経っているため、上記の知見が現状でも妥当するのか、再度検討される必要があるだろう。それに対して小熊(2017)は、「教育職員免許法」が制定された1949年以降のテキスト教育原理の内容を近年のものまで含めて章構成などのあり方をたどっているが、そこで言及されているテキストがどのような基準で選択されたのかは不明瞭であり、系統性に欠けるものとなっている<sup>1</sup>。

他方、教育原理の外側に目を向けてみると、社会学の教科書の分析をした荻谷(2005)の研究がある。荻谷は、日本とアメリカの社会学教科書を比較し、アメリカに比べて日本の教科書は、知識の分類の仕方において教科書間で重なりがな

---

<sup>1</sup> 先行研究によって、「教育原理関係図書」(牧 1992)、「テキスト」(小熊 2017)、「教科書」(荻谷 2005)というように呼び方が異なっているが、本稿では、そうした「大学の授業で使用される文献」を「教科書」と総称する。

く、「知の標準化の程度が低い」(p.630)と指摘した。そして、日本の社会学教科書には、1990年代を通じて、「知識の伝達」から「視点や視角の提示」へのシフトが起こっており、教師中心・知識中心の編集方針から学習者の関心・意欲を喚起する編集方針へと変化している様が見取れるという。そうした変化を荻谷は「テキスト革命」(p.635)と呼んでいる。では、教育原理の教科書においても「テキスト革命」は見取れるのだろうか。それとも、大学教育の中でも制度的規定を比較的強く受けている教職科目の教育原理には、そうした傾向はみられないのだろうか。

本稿では、これらの研究の知見をふまえつつ、できるだけ系統的な方法によって、教育原理の教科書の内容がどのように変化してきたのかを把握することを目的とする。教科書は、「すでに学問・研究として生産され、定評を得た知識を、初学者にいかに理解させるかという意図を前提につくられている」(荻谷 2005, p627)。そのため、その内容を分析することは、教職科目における教育学の知識がどのように体系化しているか／いないかといった、教職課程と教育学の関係性を考察することにもつながるであろう。そしてそうした作業は、コアカリキュラムの策定に象徴されるように教職課程が大きく変わろうとしている現在において、重要なものになると考えられる。

本稿の構成は以下の通りである。次節では、教育原理という科目の制度的位置付けの歴史の変遷をたどって、教育原理という科目の制度的性格について述べる。3節では、分析の対象の選定の仕方や分析方法について述べる。続く4節において、出版された冊数や、索引の有無、共著の割合、章構成の変化などを実際に分析していく。そして最後に分析結果をまとめて、考察を行いたい。

## 2. 教育原理とは：教育職員免許法施行規則における位置づけ

はじめに、教育原理の制度的位置付けについて確認しておこう。教育原理とは、「教育職員免許法施行規則」で定められた「教職に関する科目」のうち、「教

育の基礎理論に関する科目」の「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」という事項に対応した授業科目の一つである<sup>2</sup>。

戦後の歴史的経緯を簡単に振り返ると<sup>3</sup>、教育原理という科目は、1949年に制定された教育職員免許法施行規則に端を発する。その中で、教職専門科目の一つとして「教育原理（教育課程、教育方法及び指導を含む）」と記載され、必修科目とされていた。その後、教職教養科目の委細が記された教育職員免許法施行規則第一章第六条は、三度改訂されている。

その三度の改訂における教育原理の位置付けを確認しておく、まず、1954年に行われた一度目の改訂では、「教職に関する専門科目」の一つとして教育原理があり、それまでと同様に必修科目とされた。それから50年ほどたった1989年の改訂で、教育原理は廃止され、実質的に「教育の本質及び目標に関する科目」と「教育にかかる社会的、制度的又は経営的な事項に関する科目」に分けられた（下司 2014）。このとき、前者に対応する科目を教育原理という名称で開講する大学が多かったために、事実上、教育原理は、「教育の本質及び目標に関する科目」となったと言えるだろう。その後「教育の本質及び目標に関する科目」は、1998年の改訂において「教職の基礎理論に関する科目」の中の「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」へと改められ、現在に至っている。以上の変遷をまとめると、教育原理とは、まず教職課程における必修科目として設置され、その後、事実上「教育の本質及び目標に関する科目」となり、さらに「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」へと移り変わってきた科目であると整理することができる。

以上のように、教育原理の制度的位置づけは三回変更されている。そうした制度的変化にともない、教育原理の教科書の内容は大きな影響を受けていると考え

<sup>2</sup> 文部科学省は、当該授業科目について、教育原理の他に、例として、「教育原論」「教育基礎論」「学校と教育の歴史」「教育学概論」という名称を挙げている。そのため、各大学によって名称は異なる場合があるが、ここでは教育原理という表記で統一して論じることとする。

<sup>3</sup> ここでの教育原理の制度的位置付けの歴史的変遷については、木村（2014）を参考にした。

教育原理では何が教えられてきたのか？——教科書の分析を通じて

られる。したがって、以下の分析の際には、それらの改定との関連をふまえながら考察していく必要があるだろう。

### 3. 分析の対象と方法

本稿の基本方針は、できるだけ系統的に分析を行うということである。そこで分析の対象をどのように選定するかを明示しておきたい。

分析の対象を選定した手順を述べよう。まず、国立国会図書館の蔵書検索システム（NDL-OPAC）において、表1にある条件で文献を検索した。

表 1. 分析対象の検索条件

タイトル：「教育 and 原理」	資料種別：「図書」に限定
出版年：「1950」～「2016」	文の言語：「日本語」
※「広範囲に検索（ノイズ多め）」のチェックは入れたまま。	

その結果、968 冊の文献がヒットした。そこからさらに、大学の教職科目である教育原理を想定して出版された教科書に限定するために、書誌情報から以下の四つの条件に照らして文献を除外した。これらの作業の結果、最終的に残った文献は 294 冊である。

- ① 保育士養成や幼児教育に焦点がある文献（保育士養成講座シリーズなど）<sup>4</sup>
- ② 教員採用試験対策の参考書
- ③ 教科教育の原理を想定した文献（『音楽教育の原理』など）
- ④ 研究書および翻訳書（『教育原理の研究』など）

<sup>4</sup> 幼稚園の教員免許は、教職課程において取得されるものだから、幼児教育に関わる教育原理の教科書を含めるべきだとも考えられる。しかし、今回の選定方法では、文献タイトルからその内容を推測する必要があったために、保育士養成を想定したものか、幼稚園教諭を想定したものかが判別し難く、今回は分析から除外している。また、伏見（1968）と村井（1968）を合わせて一冊として扱い、堀尾ほか（1985）と稲垣ほか（1985）は、検索結果では 1 冊として表示されたが、実質的には二巻本であったために 2 冊としてカウントした。

教育原理の教科書を最も網羅的に分析した牧らの研究でも、分析対象とした文献は129冊であり、その点で言えば、本研究以上に多くの文献を扱った研究はおそらくない。その網羅性に本研究の意義の一つがあるといえよう。ただし、牧らの研究は教育原理という文献名でなくても教育原理で実際に使用されていた文献を分析に含んでいた一方で、本研究の選定方法では、「教育」と「原理」がタイトルなどに含まれないが、教育原理を想定した教科書」が分析対象からこぼれ落ちてしまう。それが本稿の限界であることを予め断っておきたい。

最終的に分析対象となった294冊の文献の目次を全て入手し、そこから章名・節名をエクセルに入力し、データベースを作成した。以下では、そのデータベースに対して計量テキスト分析を行うことにより、教科書の内容の変化を明らかにしていく。本稿の分析には、統計分析フリーソフト R 及び計量テキスト分析フリーソフトの KHCoder (樋口 2014) を用いた。

## 4. 分析の結果

### 4. 1. 出版冊数

はじめに教育原理の教科書の出版数がどのように推移しているのかを確認しよう。図1は、年ごとにその出版数を示したのものである。この図では、各年の出版数をグレーの棒グラフ（左軸）で、そして各年代の平均年間出版数を折れ線グラフ（右軸）で示した。三つの縦に引かれた点線は、先述した、教育職員免許法施行規則において教育原理の位置付けが変更された年である。

この図を見ると、1950年代から1980年代にかけてほぼ一貫して増加していた出版数が1990年代に入ると半減し、2010年代になってまた増加していることが分かる。言い換えれば、1990年代と2000年代は、教育原理と名のつく書籍の出版数が非常に少なくなった時期なのである。

## 教育原理では何が教えられてきたのか？——教科書の分析を通じて

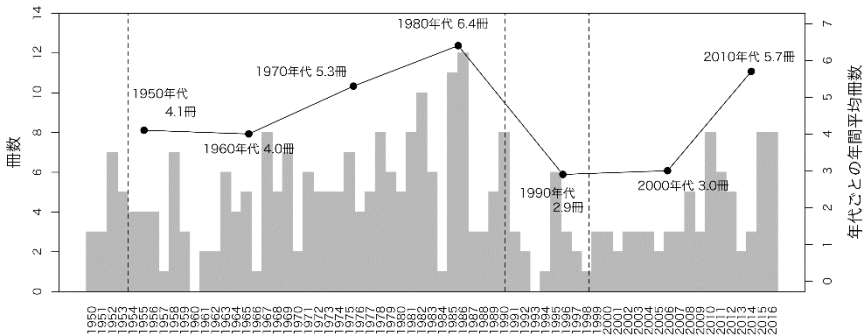


図 1. 教育原理教科書の出版数の推移

1990年代と2000年代にその出版数が減ったのはなぜだろうか。一つの推測に過ぎないが、その背景には、教育職員免許法の改訂が関わっているのではない。先述したように、1989年の改訂において、教育原理という記載が同法から無くなり、「教育の本質及び目標に関する科目」になった。それによって、「教育の本質及び目標に関する科目」に対応する科目名を各大学が決めることが可能となり、教育原理という名称にする必然性がなくなった。そうした変化に伴って、教育原理と名のつく書籍の出版数が減ったのではないかと考えられるのである。

他方、「教育の本質及び目標に関する科目」から「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」へと移行した現在でも、基本的にそのような状況は変わっておらず、当該科目を教育原理という名称にする必要性はない。しかし少なくとも2000年頃から、近年のコアカリキュラム策定をめぐる議論に象徴されるように、「課程認定」の制度によって担当科目の内容と担当教員の業績の対応関係が厳しく問われるようになってきた。科目名に関わる大学の裁量に変化していないにもかかわらず、2010年代になって出版数が増加しているのは、そうした「課程認定」制度との関わりが大きいのではないかと推察される。



#### 4. 2. 章の数・索引の有無・共著の割合

それでは、章の数はどのように推移しているのだろうか。一冊あたりの章数の変化を、年代ごとに示す図を作成した。それが図2である<sup>5</sup>。図2で特に注目すべき点は、1990年代までは11章以下で構成されている文献が、8割を超えていたのに対して、2000年代に入るとそれが6〜7割程度にまで減少し、その代わりに12〜15章で構成された文献の割合が増えていることだろう。とりわけ2010年代はその割合が3割程度になっており、なかでも14〜15章構成の文献がおおよそ15%を占めるようになってきている。近年の大学の授業で使用することを想定した文献では、大学の講義回数（15回）に対応させる形で章を構成するものを見かけるが、そうした傾向がここに表れているのではないかと考えられる。つまり、2000年代以降の教科書は、授業の回数に対応させるかたちで章を編成する傾向が強くなっていることがここから読み取れるのである。

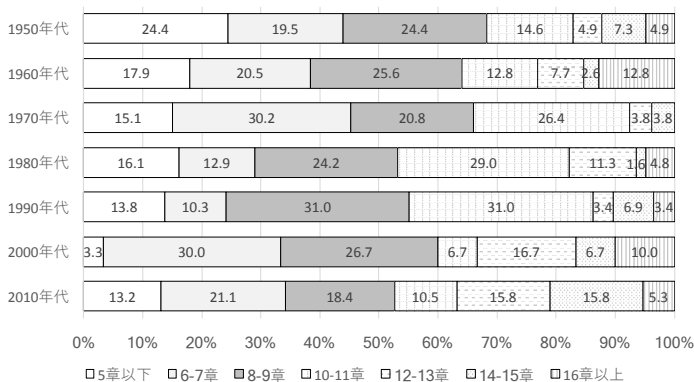


図2. 一冊あたりの章の数の推移

<sup>5</sup> 章の数を数えるにあたって、「序章」や「はじめに」、「おわりに」といった箇所は、基本的に「0」とカウントして章の数に含めていない。ただし、「序章」の次に「2章」と続く場合、副題がついている場合、複数の節に分けられている場合には、それを「1」とカウントした。また、「付録」や「資料」も章の数には含めていない。

次に、索引のある文献の割合と共著の割合である（図 3）。牧ら（1992, p.366）は、教育原理関係図書に索引が設けられていることが少ないことから、「必ずしも、教職専門科目を深めていこうとする受講生に対する便宜を十分に考慮していない」ことや、本格的な学術図書の一定の慣例として索引があるとすれば、「『学術的性格』を強く意識して書かれているとも考えられない」等の指摘をしている。そうした索引がない傾向は、現在でも変わっていないのだろうか。図 3 に示すように、索引のある割合を年代別にみると、近年になるにつれて増加傾向にあることが分かる。ただし、現在でもその割合は 60%程度にとどまっていることから、索引をつける文献はそれほど多くないということもできるだろう。この点については、社会学や心理学、あるいは医学や法学などの他領域と比較すると、教育原理の教科書の特殊性がみえてくるのかもしれない。

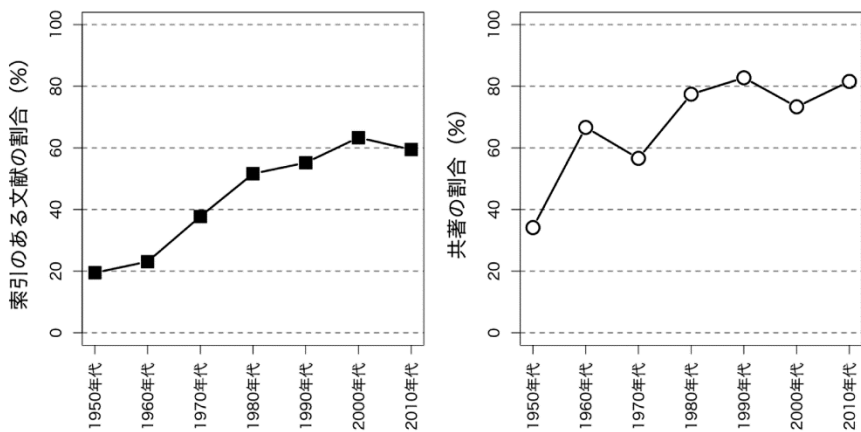


図 3. 索引のある文献の割合と共著の割合の推移

次に共著の割合に目を向けると、1950 年代には、共著の割合の方が少なかったのに対して、60 年代以降は共著の割合が多くなり、2010 年代では、その割合が

80%程度となっている。かつて牧ら（1992, p.378）は「多くの分野を一人の特殊専門領域の研究者が単独で執筆することには多くの困難が伴うから、教育原理関係図書は、複数の執筆者による共著になることが多い」と述べられていたが、現在でもそれは妥当する指摘だろう。特に、先述したように 2000 年代以降の教科書においては章数が増えているために、それに伴って一つ一つの文献がカバーする領域が拡大している可能性もある。そうした意味では、共著が増えているのは当然なのかもしれない。

#### 4. 3. 頻出語とその年代を特徴付ける言葉

それでは、実際に章と節のタイトルを分析していこう。以下の分析は、章と節のタイトルが入力されたテキストデータを、KHCoder を用いて分析して得られた結果である。分析対象となった章は、全部で 2,689 章である。基本的には、その章のタイトル、そして、その章内の節タイトルをそれぞれ一文となるように一つのセルに入力したエクセルファイルを作成し、それを KHCoder によって分析可能なテキストファイルに変換して分析を行った<sup>6</sup>。

次ページにある表 2 は、上記の分析によって得られた頻出語の上位 20 位までをリスト化したものである。出現数はその単語が含まれている章の数であり、出現率とは出現した章が全体の章に占める割合を示している。例えば、1 位の「教育」は、2,013 章に登場し、全体の 2,689 章のうち、74.9%を占めるということである。このように見ていくと、上位にある「教育」や「学校」、「社会」といった単語は、これが教育原理の教科書であることを考えれば、特に意外性のないものである。教育原理の教科書の多くは、「①教育の本質（意義、目的）、②教育の内容、③教育の方法、④教育の制度、行財政等、⑤教師または教職論」から構成さ

<sup>6</sup> 例えば、「第 9 章 教育の内容と教育課程 1 教育の内容 2 教育課程の理論と実際 3 最近の教育課程研究」（安彦・石堂編 2010）という章とそれを構成する節は、1 つのセルに「教育内容と教育課程。教育の内容。教育課程の理論と実際。最近の教育課程研究。」と入力した。それを一行として、294 冊分の章を入力すると、2,689 行（章）になるということである。

教育原理では何が教えられてきたのか？——教科書の分析を通じて

れていると牧ら（1992）は指摘しているが、表2を見ると、全体的に見て、この五つのカテゴリーに収まる単語が多くなっている。ただし、「課題」や「現代」、「発達」は、これらのカテゴリーに収まらない。こうした単語がどのような意味を持つかは、次の各年代を特徴づける言葉を見ていくことで、検討したい。

表2. 頻出語

順位	単語	出現数	出現率
1	教育	2013	74.9
2	学校	636	23.7
3	社会	400	14.9
4	方法	372	13.8
5	学習	328	12.2
6	意義	322	12.0
7	指導	306	11.4
8	原理	298	11.1
9	人間	255	9.5
10	制度	251	9.3
11	内容	244	9.1
12	目的	242	9.0
13	教師	236	8.8
14	課題	234	8.7
15	現代	223	8.3
16	課程	205	7.6
17	問題	202	7.5
18	歴史	200	7.4
19	発達	168	6.2
20	評価	164	6.1

表2は年代の変化を考慮したものではない。そこで次に、各年代がどのような言葉で特徴づけられるのかを確認してみよう。表3は、各年代を特徴付ける言葉を示したものである。単語の右にある数値は Jaccard の類似性測度である。Jaccard の類似性測度とは、0 から 1 の値を取り、1 に近づくほど関連が強いことを表す（樋口 2014, p.39）。各年代に示された単語は、全体よりもその年代に現れやすいことを意味しており、その点で、各年代を特徴付ける言葉だと言える。

表3. 各年代を特徴づける言葉

1950年代	1960年代	1970年代	1980年代	1990年代	2000年代	2010年代
社会 .091	学校 .100	教育 .156	教育 .208	教育 .097	学校 .094	教育 .147
意義 .088	意義 .099	原理 .114	人間 .109	学校 .084	改革 .091	学校 .124
方法 .077	方法 .087	方法 .102	現代 .107	方法 .081	社会 .080	子ども .121
目的 .075	管理 .075	指導 .086	課題 .092	学習 .077	課題 .079	近代 .095
本質 .068	指導 .072	人間 .080	教師 .092	意義 .074	制度 .078	社会 .093
問題 .059	目的 .070	学習 .079	意義 .086	子ども .069	生涯 .074	制度 .087
課程 .056	原理 .066	意義 .078	内容 .084	指導 .066	学習 .068	歴史 .081
経験 .051	内容 .059	本質 .074	課程 .064	内容 .064	近代 .064	課題 .078
作用 .050	生活指導 .058	目的 .073	発達 .061	評価 .063	原理 .064	思想 .070
構成 .049	課程 .056	内容 .073	行政 .056	課程 .062	基本 .063	現代 .061

ここで注目したいのは、「課題」や「現代」、「発達」といった単語がどの年代にあるかということである。そうした視点から表3をみると、それらの言葉は1980年代を特徴づける言葉となっている。

なぜ、これらの言葉が1980年代を特徴づける言葉なのか。それを解釈する際、今井（2004）による戦後教育学に対する検討が有用である。今井は、堀尾輝久の教育理論の変遷をたどることで、戦後教育学のパラダイムを読み解いた。今井によれば、戦後から1970年代にかけて「教育と政治」という領域へ方向づけて語られていた教育学的論議は、1970年代頃から別様に語られるようになる。なぜなら、「教育と政治」という問題設定では、政治から教育という自由空間を確保することが目指されていたが、1970年代ごろから登場した「いじめ」や校内暴力とい

った「現代の教育課題」の問題群は、教育内部であっても自由空間は存在しないという事実をつきつけたからである。その代わりに登場してきたのが、カウンセリングや生徒理解といった心理的な解釈図式や「子どもの権利」論だったのである。「課題」や「現代」、「発達」といった言葉が1980年代を特徴づけているのは、そうした教育学論議を反映してのことだろう。つまり表3の分析結果は、当然のことではあるが、教育原理の教科書が、そうした教育学内部の影響を受けつつ編まれていることを示唆しているのである。

#### 4. 4. 章のタイトルからみる内容構成

次に、教科書の章構成の内容がどのようなになっているのかを確認しよう。牧らの研究（1992, p.382）では、章構成について次のように結論づけられている。

教育原理関係図書は、きわめて多いにもかかわらず、章及び節の名称及び構成のし方にはかなりの共通性がみられる。つまり、①教育の本質（意義、目的）、②教育の内容、③教育の方法、④教育の制度、行財政等、⑤教師または教職論、はどのテキストにもほぼ共通に章、節として含められており、それに各テキストの特色を出すような柱が付加されているのが一般的となっている。

こうした牧らの指摘は、教育原理の制度的位置付けが改定された現在では、どのようなになっているのだろうか。本稿では、それを検討するために、KHCoderのコーディング機能を用いる。KHCoderには、条件を設定すれば文に含まれる語をもとにコーディングを行う機能が備わっている。この機能を用いて各章をコーディングし、そのコードが与えられた章の数の推移を確認することで、内容の変遷を辿りたい。

コーディングを行う際には、樋口（2014）で述べられているように、データ概要を把握するために、頻出語を用いて自己組織化マップや共起ネットワークを作

成し、言葉同士の結びつきや年代ごとの特徴などを探った。紙幅の都合上、それらの結果を示すことはできないが、その結果をもとにして、コーディングの条件を設定しコーディングを行い、さらに、そのコーディング結果をふまえて、コーディングの条件を再設定してまたその結果を確認する、という作業を繰り返した。その結果として最終的に筆者が設定したコードの概要を示したのが、表4である。表4には、コード名、そのコーディングに用いた主な用語、それぞれのコードを与えられた章の数とその割合が示されている。

なお、KHCoderのコーディングは基本的に排他的なものではない。つまり、一つの章に対して複数のコードが与えられうるということである。しかし、本研究で設定したコードには、相対的に教育一般に通底する普遍的なものと、それぞれの領域に言及するような個別的なものが混在していた。そのような混在を無視してコーディングを行うと、例えば「道德教育・特別活動の原理と方法」「総合的な学習の時間の原理と方法」「外国語活動の原理と方法」「特別支援教育の原理と方法」などの章を含む文献（安彦・石堂編 2010）もあるため、「本質・理念」や「方法」といった普遍的な性質を有するコードの数が過剰に多く算出されてしまう。そのため、コードを二つの水準に区別し、個別的なコードを与えられた章には、普遍的なコードを与えないという条件を課した。それを表したのが表4のグレーの網かけであり、グレーに網かけされたコードが与えられた章は、網かけのされていないコードが与えられないようになっている<sup>7</sup>。

---

<sup>7</sup> コーディングは、節タイトルを省き、章タイトルだけを対象に行った。その理由は、節タイトルを含めて分析対象とすると、複数のコードが与えられる章が非常に多くなり、少しでもそのトピックに触れていれば特定のコードが与えられてしまうという問題が生じるからである。そこで「章の内容は章タイトルに最も反映されている」という仮定のもと、章タイトルのみを分析対象とした。

教育原理では何が教えられてきたのか？——教科書の分析を通じて

表 4. コーディングの結果

コード名	コーディングに用いた主な語	章数	割合
本質・理念	教育& (本質、意義、目的、目標、理念、理想、原理など)	418	15.5%
方法	方法、学習指導、指導案、評価、測定、技術、教科など	373	13.9%
制度・行政	制度、政策、行政、体制、公教育、財政、教育計画など	291	10.8%
内容	内容、カリキュラム、課程、科目、教材、学習指導要領など	249	9.3%
教師	教師、教職、教員、教育者、教職員、先生	188	7.0%
思想	思想、哲学、古典、思潮、理論、教育学、新教育など	161	6.0%
歴史	歴史、近代、中世、近世、明治、変遷、伝統など	130	4.8%
学校・学級経営	経営、運営、管理、組織	122	4.5%
学校外教育	家庭、家族、地域、社会教育、生涯、学校外	103	3.8%
心理	発達、心理、生徒理解、相談、カウンセリングなど	96	3.6%
生徒指導	生徒指導、生活指導	96	3.6%
道徳	道徳、道徳的指導	29	1.1%
現代的課題	現代&課題、現代&問題、今日 & 課題	27	1.0%
特別活動	特別活動、特別教育活動	20	0.7%
進路指導	進路指導、キャリア、職業教育、専門教育	19	0.7%
総合的な学習	総合	5	0.2%
タグなし		579	21.53%
全体の章数		2689	

表 4 は、コードの割合が高い順番に上から並ぶように整序しているが、表 4 の結果は、牧らの分析と符合するものである。すなわち、①本質・理念、②方法、③内容、④制度・行政、⑤教師が、他のコードに比べて高い割合となっているのである。なお、ここでの割合は、分母が章の数になっていることに注意が必要である。表中の最終行に示された全体の章の数（2,689）とは、分析対象となった 294 冊に含まれる章を全て足しあわせたものである。したがって、一つの文献が 10 章程度で構成されていると考えれば、10%を超えるコードは 1 冊に 1 回程度は出現するコードだと考えることができるだろう。牧らの指摘したように、①～⑤のコードは（⑤教師はやや低い）、多くの文献が章として組み込む内容なので



ある。

逆に、その他のコードについては、思想を除いて、5%未満となっている。この結果をふまれば、基本的に、教育原理の教科書は、上記で言及した①～⑤を軸としながら、それ以外のコードについては、文献によって異なっていると考えることができる。ただし、後述するように、これらの割合は年代によって異なってくる。また、これらのコーディングの条件ではコードが与えられない章が20%程度存在しており、これらのコードには当てはまらない章が五分の一程度存在することを示している。

#### 4. 5. 内容構成の変遷

表4は、1950年から2016年までの全ての文献を対象にして算出された割合である。しかし、おそらく時代とともに、その割合は変化しているだろう。そして、そうした変化は、教育原理の制度的位置付けと社会全体の教育現象についての語られ方との関数であると推察できる。そこで次に、年代別に区切って、どのようなコードがどの年代に出現する傾向にあるのかを確認しよう。

表5と表6(次ページ)は、普遍性の高いコードと個別性の高いコードに分けて、それぞれのコードの出現率を示している。そのコードが全体で出現する確率(表4の「割合」列)よりも高い値になっているセルには網掛けをしており、最も高い値になっているセルにはより濃い網掛けをした。そして、古い年代で出現率が高い傾向にあるコードを上、新しい年代で出現率が比較的高いコードが下に来るように並び替えている。

表5を見ると、「本質・理念」や「方法」、「内容」は、1950年代に最も出現率が高く、2010年代になると——他のコードに比べれば出現率が依然高いわけであるが——、それが低下していることが分かる。それに対して、2000年代に出現率が高いコードは「制度・行政」、「教師」、「思想」であり、2010年代は「歴史」や「心理」が高くなっている。

このようにコードの出現率の変遷をみていくと、教育原理がいかに制度的な影響を強く受けているかがよく分かる。2 節で述べたように、戦後必修科目とされた教育原理は、その後、1989 年に「教育の本質及び目標に関する科目」となり、さらに 1998 年に「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」へと移り変わってきた科目である。そのため、1950 年代から 1980 年代においてはそれほど出現率が高くない傾向にあった「思想」や「歴史」というコードが、2000 年代から出現率が高くなっていると考えられるのである。つまり、かつては「本質・理念」「方法」「内容」を軸とした構成だった教育原理は、制度的変更にもなつて、「本質・理念」「思想」「歴史」を軸としたものへと明確に変容してきているのである。

表 5. 年代別の出現率（普遍性の高いコード）

	1950年代	1960年代	1970年代	1980年代	1990年代	2000年代	2010年代
本質・理念	21.8%	16.9%	17.9%	12.0%	17.1%	13.0%	12.1%
方法	16.5%	15.0%	16.3%	14.4%	16.3%	8.7%	9.1%
内容	11.2%	9.0%	10.6%	9.2%	10.1%	8.0%	6.7%
学校・学級経営	3.1%	8.7%	3.7%	5.0%	5.0%	3.3%	2.7%
学校外教育	2.0%	3.0%	2.8%	4.4%	5.4%	5.0%	4.8%
制度・行政	6.2%	11.2%	10.3%	10.9%	10.9%	15.3%	11.8%
教師	3.9%	5.5%	7.1%	8.2%	9.3%	10.3%	5.1%
思想	10.1%	3.8%	2.5%	4.2%	1.6%	11.0%	10.2%
歴史	3.4%	2.2%	2.5%	4.7%	2.7%	5.7%	12.6%
心理	2.2%	2.5%	2.8%	5.2%	3.1%	2.7%	5.4%

表 6. 年代別の出現率（個別性の高いコード）

	1950年代	1960年代	1970年代	1980年代	1990年代	2000年代	2010年代
生徒指導	2.8%	3.8%	4.4%	3.7%	4.3%	4.0%	2.1%
総合的な学習	0.0%	0.0%	0.0%	0.2%	0.8%	0.3%	0.3%
道徳	0.8%	0.6%	0.7%	0.7%	0.4%	3.3%	1.6%
現代的課題	0.0%	0.0%	0.9%	1.3%	0.0%	1.3%	3.0%
特別活動	0.8%	0.8%	0.0%	0.3%	0.8%	1.3%	1.6%
進路指導	0.6%	0.0%	0.5%	0.7%	0.0%	1.3%	1.9%

また、表 6 をみると、ほとんどのコードにおいて 2000 年代以降の出現率が高くなっている——それでも数値は低いが——ことが分かる。このような結果から示唆されることは、2000 年代以降の教育原理の教科書は、「本質・理念」や「思想」、「歴史」を軸としながらも、それ以外の多様なトピックを取りあげるようになっていくということだ。先の分析で、2000 年代になると 15 章程度で編成される教科書が多くなっているということが明らかになったが、章の増加にともなって多様なトピックに触れるようになっていくということだろう。そのように考えれば、現在の教育原理は、「本質・理念」・「思想」・「歴史」を軸としながらも、「道徳教育」や「進路指導」「特別活動」といった各領域にも広く触れるような性格を強くしていると考えられる。

## 5. まとめと考察

本稿では、これまで出版された 294 冊の教育原理の教科書を対象にして、出版冊数の推移、索引の有無、共著の割合、1 冊あたりの章数の推移、各章の分類とその変遷などを分析した。主な結果をまとめると、次のようになる。第一に、教育原理の教科書は、1970・80 年代に多く出版され、1990・2000 年代に低下した後、再び 2010 年代にその数が増加した。第二に、1 冊あたりの章の数は、年代を経るにしたがって増加の傾向にあり、2010 年代では、12 章以上で構成された文献が 3 割を超えていた。第三に、索引がある文献の割合及び共著の割合は 1950 年代から 80 年代に増加し、その後は一定の割合でとどまっている。第四に、各年代を特徴付ける言葉をみていくと、1970 年代、80 年代には「現代」、「課題」、「心理」といった言葉があることから、教育学的論議を反映した部分があることが示唆された。第五に、各章を分類し、その割合の推移を年代ごとにみると、かつて教育原理の中心を構成していた「方法」や「内容」は 2000 年代になって減少する一方で、2000 年代以降にはとりわけ「思想」や「歴史」に分類される章が増加していた。

これらの結果から言えることは、教育原理の内容構成は、制度的規定を強く受けているということであろう。特に 2000 年代以降に「方法」や「内容」が後景化する一方で「思想」や「歴史」が前景化してくることからその傾向を読み取ることができる。もちろん、1970 年代や 80 年代に「現代」、「課題」、「心理」といった言葉が台頭したように、制度的規定によってのみ構成が決まるというわけでない。しかしそれらの変化は、制度的規定の影響力に比べれば、小さいものであろう。こうした指摘はやや常識的なものとどまるが、それを計量テキスト分析によって実証した点に本稿の意義があると言えよう。

また、本稿の分析からは、制度的規定を受けているがゆえに、コーディングが可能なほどには、教育原理の教科書が定型化された構成になっていることも示唆された。おそらく、荻谷が分析したように、日本の社会学の教科書は非定型であるがゆえに、本稿で行ったようなコーディングの処理をすることは難しいだろう。したがって、本稿の分析結果に限れば、社会学教科書にみられるような、「知の伝達」から「視点や視角の提示」へのシフトはみられなかったと言える。一方、荻谷は同時に社会学教科書が「教師中心・知識中心の編集方針から、学習者の関心・意欲を喚起する編集方針」へと変化したとも指摘している。そうした傾向は、本稿の分析では取り扱うことはできなかったが、2010 年代の教育原理の教科書においても、みてとることができる（例えば筒井・遠藤（2013）など）。したがって、教育原理の教科書の編集方針が全く変わっていないということとはできないだろう。制度的規定を受けながらも、教育原理の教科書がどのように「学習者の関心・意欲を喚起する編集方針」を取り入れようとしているのか。今後の一つの分析課題としておきたい。

ただし、今回分析したのはあくまでも章タイトルであり、その内容にふみこんだものではないことには注意が必要である。例えば章構成や章タイトルが定型化されていながらも、内容に関しては一致点が少ない、ということも十分にあり得る。本稿では大まかな傾向をできるだけ網羅的・系統的に把握することをねらい

としたが、今後は、より内容にふみこんだ分析が求められる。

## 〈引用文献〉

安彦忠彦・石堂常世編，2010，『最新教育原理』ミネルヴァ書房。

伏見猛弥，1968，『教育原理 1968 年 4 月-9 月』日本放送出版協会。

樋口耕一，2014，『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展  
を目指して』ナカニシヤ出版。

堀尾輝久ほか編，1985，『教育の原理Ⅰ 人間と社会への問い』東京大学出版会。

今井康雄，2004，『メディアの教育学：「教育」の再定義のために』東京大学出版  
会。

稲垣忠彦ほか編，1985，『教育の原理Ⅱ 教師の仕事』東京大学出版会。

木村拓也，2014，「国立大学教育学部における教育学各分野の量的変遷」林泰成・  
山名淳・古屋恵太編『教員養成を哲学する：教育哲学に何ができるか』東信  
堂，pp.100-123.

牧昌見編，1992，『教育原理の研究：教職に関する科目』ぎょうせい。

村井実，1968，『教育原理 1968 年 10 月-1969 年 3 月』日本放送出版協会。

小熊伸一，2017，「テキストブック教育原理に関する書誌的研究」『現代教育学部  
紀要』 pp.35-46.

下司晶，2014，「未来を担う教員を育成するために」林泰成・山名淳・古屋恵太編  
『教員養成を哲学する：教育哲学に何ができるか』東信堂，pp.74-79.

筒井美紀・遠藤野ゆり，2013，『教育を原理する：自己にたち返る学び』法政大学  
出版局。